

Pléh Csaba

akadémikus, egyetemi tanár, Eszterházy Károly Főiskola, CEU

A naiv emberismeret és a pszichológia helye a közoktatásban

Arról fogok beszélni, hogy hogyan nem jelenik meg a pszichológia a közoktatásban és milyen trükkökkel lehetne azt visszacsempészni. Valójában három alapkérdés s egy ezt kiegészítő gyakorlati mozzanat van, amelyek nem csak Magyarországon, hanem általánosságban is a közoktatás és a pszichológia kapcsolatával függnek össze:

*(1) Egyáltalán mi is a pszichológia intézményes helye a közoktatásban, hogyan változott ez történetileg? (2) Az ember viselkedésére és érzésvilágára nézve rendelkezünk egyfajta sajátos naiv emberismerettel. Ennek részletes elemzése a mai pszichológia egyik központi fejleménye. (3) Amellett érvelek, hogy ezt a naiv emberismeretet be lehet csempészni, elsősorban bizonyos humaniorák oktatás során, a középiskolai világba. (4) Emellett szükség lesz arra is, hogy újra megjelenjen a középiskolákban a pszichológiatanár.**

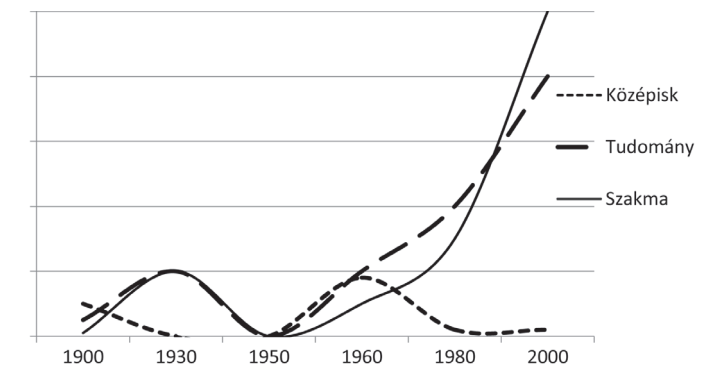
Kis történeti kirándulás

Az 1. ábra nem valódi, részletes adatokra alapozva, csupán az azonosítható trendeket tükrözve mutatja be a magyar pszichológia s iskolai megjelenésének sorsát az utóbbi évszázadban.

Eleinte a pszichológia mint tudomány, a szakma és a pszichológia közoktatási jelenlétének sorsa együtt haladt. Később, paradox módon a legmodernebb időkben, 1970-től kezdve az iskolai sors elválík a másik kettőtől. A pszichológia rendkívül sikeres szakmává vált. Ma Magyarországon kb. 4000 hivatásos, rendes jogosítványokkal rendelkező pszichológus él és dolgozik; minden időkben egyszerre 1000–1200 pszichológus diák tanul a különböző egyetemeken; sikeres kutatói műhelyek alakultak ki; ezzel párhuzamosan azonban a közoktatásból eltűnt a pszichológia! Van tehát egy érdekes diszkrepancia.

Hogyan is voltak a kezdetek? A 19. század végén a magyar közoktatásban, eredetileg a protestáns iskolák mintázatát követve, a katolikus iskolarendszerben is megjelent a pszichológia, amely a Felvidékről, vagy ahogy akkor mondták, Felső-Magyarországról indult (ld. *Donáth*, 2007 beszámolóját). A gondolatmenet máig tanulságos. Az egyházi középiskolák a filozófiát ódzkodtak bevezetni, mert világnézeti kérdéseivel a teológiai s hitbéli

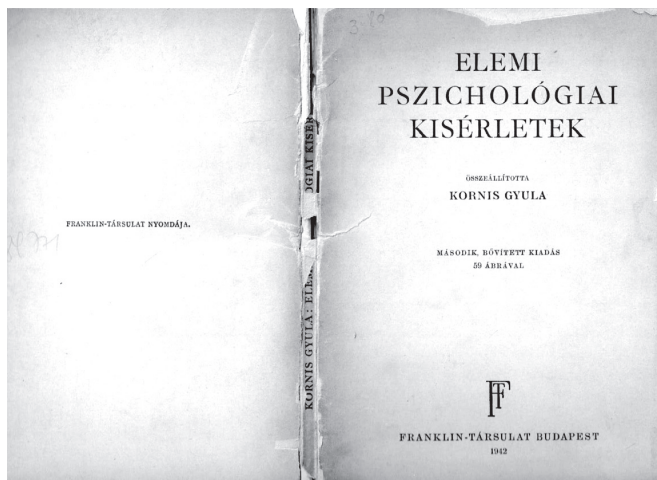
* Előadás 2014. november 10-én, a Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozat keretében, *A tudományos ismeretátadás szerepe a közoktatásban* címmel, az MTA Nyelv- és Irodalomtudományok, Filozófia- és Történettudományok, valamint a Közgazdaság és Jogtudományok Osztálya közösen szervezett tudományos ülésén. Köszönöm Tolcsvai Nagy Gábornak a meghívást.



1. ábra. Tudomány, szakma és iskolai jelenlét viszonya a magyar pszichológia 100 évében

kérdéseket feszegette volna. A filozófia két 'szakszerű' fejezetét, a logikát és a lélektant azonban beemelték a középiskolába. A modern pszichológia első közvetítő korszakában kulcsszerepet azonban, egy később konzervatív gondolkodóvá vált fiatal paptanár, Kornis Gyula (1885–1958) játszott. Kornis, miközben maga nem kísérletező, észreveszi a német pszichológiára oly jellemző szerephibridizáció (Danziger, 1990) sorsdöntő jelentőségét, pszichológiai programot írt a középiskolák számára. Középiskolásoknak írt tankönyve 1911-ben már címében is elárulja felfogását: *Elemi pszichológiai kísérletek*. Szemben a korábbi kategorikus, pusztán a fogalmak (emlékezés, érzékelés, gondolkodás, érzés) viszonyát tárgyaló könyvekkel, munka közben mutatja be a kísérleti lélektant. Számos észlelési jelenséget sorol fel benne, illúziókat, utóképeket, perceptuális szerveződési és egyéb folyamatokat mutat be középiskolai demonstrációk számára.

Az első középiskolai tankönyvet író Kornis Gyula a Klebelsberg-korszakban kiemelkedő tudománypolitikus s kultúrpolitikus, vezető konzervatív katolikus politikus, s 1945-ben a Magyar Tudományos Akadémia elnöke is lett, s e szerepeiben hatékonyan képviselte a középiskolai pszichológiatanítás ügyét is. Kis tankönyve 1942-ben (!) jelenik meg újra.



2. ábra. Kornis Gyula kis könyvének második kiadása

A 20. század közepén azután sok okból eltűnik a pszichológia a középiskolákból. Túlságosan modernizációs, túlságosan naturalistának tartják sokan a konzervatív oktatásügyben, a későbbi baloldali kultúrpolitika pedig éppenséggel túl polgárinak és idealistának. A pszichológia fokozatosan kiszorul a középiskolai tananyagból. Érdekes módon 1956 után, azaz éppen a forradalom után került vissza a középiskolai oktatás rendszerébe a pszichológia. Többek között Lénárd Ferenc (1960), Kornis tanítványa volt az, aki operatív szerepet játszott ebben az újra-bevezetésben, s megírta az első új tankönyveket, melyek sok kiadást értek meg. A pszichológia és a logika, hasonló módon Kornis s elődei korához, 1956 után úgy csempésződött vissza, mint ártatlan, világnézetileg semleges tárgy. Kornis idejében még őszintebben fogalmaztak. A katolikus iskolarendszer vezetői azt mondták, hogy a pszichológia és a logika azért vezethető be az iskolákban, mert nem vet fel olyan világnézeti kérdéseket, mint a filozófia. Filozófiát nem szabad tanítani középiskolában, mert versenghetne a vallással, de pszichológiát, logikát szabad. Az 1960-as évek kultúrpolitikája hasonló felfogást képviselt: nyugodtan lehet tanítani pszichológiát és logikát, mert ezek faktuális szakmák az ember gondolkodásáról, s nincsenek világnézeti veszélyeik. Később azután megjelentek a szakközépiskolákban, elsősorban az egészségügyi és óvodai szakközépiskolákban az ELTE-s kollégáim, mint Séra László, Oláh Attila s Komlósi Annamária (1980) tankönyve, mely még 1995-ben is megjelent, és számos fejlődéslélektani munka.

De mi történt ez után? Éppen az ideológiai enyhülés évtizedeiben kezd kihalni a középiskolákból a pszichológia és a logika oktatása. Ez nem volt valamiféle pusztasorvadás. Sok vita folyt a pszichológia iskolai helyéről. Az 1970-es évek második felében, még az Akadémia égisze alatt, a Szentágotthai János által vezetett akkori Oktatásügyi Bizottság keretében (MTA, 1976), furcsa módon a pszichológus szakma képviselői közül néhányan maguk is részt vettek az akkori közoktatási célkijelölő reformok megvalósításában. S eközben maguk is őszintén küzdöttek azért, hogy középiskolában ne legyen pszichológiaoktatás. Az érvrendszer kettős volt. A valódi pszichológia túl bonyolult, nincs olyan belső tanári erő, aki képes lenne tanítani. Másrészt pszichológia helyett az ember társas viselkedéséről egy szociológiai hangsúlyú és alapú társadalomismereti komplexumban kell tanítani.

Ez a gondolatmenet később, a rendszerváltás utáni évtizedekben is tovább folytatódott. A *Nemzeti Alaptanterv*-ben (NAT, 2012) nincs valódi helye máig sem a pszichológiának. Mostanra nem annyira a szociológusok, mint a pedagógusok féltékenysége nyomja el. Átolvastam mind a 213 oldalát a NAT legújabb változatának. Mindössze 7-szer említi a pszichológiát, s amikor előkerül, akkor is csak az állampolgári ismeretek, az erkölcsstan, a történelem stb. tantárgyak kapcsán. Nem sokkal jobb a helyzet az alternatív kritikus elemzést összegző *Szárny és teher* c. helyzetelemzésben, melyet a Sólyom László köz-társasági elnök felkérte bölcsek tanácsa állított össze. A pszichológia itt csupán mint a tanárképzés anyaga, illetve mint bizonyos tanulási zavarok és szocializációs gondok bűvszava merül fel, de nem mint valódi tananyag.

Mindeközben vannak jó hírek is: a nyolcvanas években megjelent az iskolarendszerben az iskolapszichológus mint sajátos foglalkozás, először az ELTE Apáczai Gyakorló Iskolájában (Kósáné, 1999), majd budapesti és országos hálózat keretében (*Porkolábné és Szió*, 2004). Kialakultak gimnáziumi fakultációk, például Budapesten a Veres Pálné, vidéken a Pannonhalmi és a Gárdonyi Géza gimnáziumokban.

Hogyan hozzuk vissza a pszichológiát a közoktatásba?

Megpróbálom bemutatni a pszichológia közoktatásbeli megjelenése melletti érveket. Szakmai meggyőződésem szerint a pszichológia valójában három különböző szinten foglalkozik az emberrel:

1. A perszonális pszichológia. Központi terepe az ember Én-szintű megismerése, ahol én saját magamat mint cselekvőt keresem és kezelem, és a rám érkező hatásokat a saját ágencia-rendszeremben mint célokkal rendelkező lény rendszerében interpretálom. Ez az a rész, amelyre jellegzetes naiv pszichológiai elméletünk is irányul. Ez a típusú pszichológia adhatná az iskolába becsempészhető reflektívebb naiv pszichológiai elmélet alapját. Ez az a szintje a pszichológiának, ahol például a pszichológia nagy szerepet játszhatna a most sokat vitatott kísérleti tankönyvek értékelésében.
2. Létezik egy szupraperszonális pszichológiai szerveződés, amellyel a szociálpszichológia foglalkozik, néha átfolyva a szociológiába. Ez a szint sokat foglalkozik és törődik az emberi gondokkal, a társas beilleszkedés súrlódásaival. Ezen a téren a már az iskolákban dolgozó pszichológusok tehetnének sokat.
3. A harmadik szint a szubperszonális pszichológia, amely a csupán közvetetten tudatossá tehető elemi folyamatokkal foglalkozik, az emberi megismerés, érzés és társas viselkedés terén. A felismerési folyamat összetevőivel, a gyors érzelmelteli s lassabb mérlegelő folyamatok eltéréseivel, a viselkedésváltozás, a tanulás alapjaival.

A három szint eltérése a működési időkkal is érzékeltethető. Az Én-szintű pszichológia a perceként az évekig zajló folyamatokkal, a szupraperszonális pszichológia az éveken át tartó folyamatokkal, a szubperszonális pszichológia pedig a 150 és 800 milliszekundum közötti folyamatokkal foglalkozik. Sokan többnyire csak ez utóbbi tartják tudományos pszichológiának. Én nem így gondolom. Sőt, úgy vélem, hogy a közoktatásban elsősorban a perszonális pszichológiát tudjuk előtérbe állítani, ami a kulturális stúdiumok egyik vezérelve vagy legalábbis színezője lehet.

A naiv emberismeret s megjelenése az oktatásban

A mai pszichológia úgy gondolja, hogy mi, emberek viszonylag jó naiv pszichológusok vagyunk, sokkal jobbak, mint amilyen naiv fizikusok. Naiv pszichológusként el vagyunk foglalva azzal, hogy mások, partnereink mit tudnak a világról (ezt szoktuk vélekedésnek nevezni), milyen vágyaik kapcsolódnak ezekhez a vélekedésekhez. Ha azt olvasom például, hogy „Feri elfelejtett enni a menzán, s amikor hazament, kinyitotta a jégszekrényt”, akkor mindannyian úgy értelmezzük a mondatot, hogy Feri azért nyitotta ki a jégszekrényt, mert remélte, hogy van benne valami ennivaló, s ez azért volt fontos számára, mert éhes. A mondat belső összefüggéseit ez a Vélekedés-Vágy tulajdonítás teremti meg. Bonyolult folyamat eredménye ez, amelynek szubperszonális bonyolultságát nem is veszünk észre: létrehozuk a koherenciát, s meglepődünk, ha felboncoljuk, mi minden kiegészítés kellett az összefüggésekhez.

Ez az a típusú naiv pszichológia, amely sajátosan megjelenik a mindennapi viselkedésünkben, és a közoktatásban is reflexiók tárgya lehet. A tudományos pszichológia ennek a naiv pszichológiának elegáns nevet adott. Úgy szoktuk nevezni, hogy 'theory of mind', amelyet 'tudatelméletnek' fordítanak. A fordítás félrevezető. Itt ugyanis nem tudatosságról, hanem gondolat tulajdonításról van szó. Olyan rendszer ez, amely másoknak is tulajdonítja ezt a vágy-vélekedés pszichológiai rendszert; másokról is úgy gondolja, hogy gondolataik és szándékaik vannak.

Evolúciósan ez egy igen későn kialakult rendszer, amelynek a csimpánzok csak töredékeivel rendelkeznek (Tomasello és mtsai, 2007). Az embernél egyedfejlődése során azonban ez egy nagyon korán kialakult rendszer. Azt szoktuk gondolni, hogy 3-4 éves kortól kezdve a gyerekek nemcsak arra képesek, hogy másoknak gondolatokat tulajdonítsanak, hanem arra is, hogy megítéljék, hogy „te mást gondolsz, mint én”. 3 éves kor előtt erre még nem képesek (Kiss, 2005; Csibra és Gergely, 2007). Ez a korai, három-négy év körüli kifejlődés azonban mára késeinek bizonyult. Magyar kutató, Kovács Ágnes Erdélyből Magyarországra települt kiváló pszichológus mutatta ki, hogy ez valószínűleg kisebb gyerekeknél is megvan már: 7 hónapos korban is rendelkezésre áll egy elemibb, de érvényes gondolattulajdonító mechanizmus (Kovács, Téglás és Endress, 2010).

Mindez egyben azt is jelenti, hogy az embergyermek kezdetektől figyel mások tekintetére s vélt gondolati világára. A másokra való figyelés magyarázza az embergyerek rendkívüli szótanulási képességét. Az embergyerek úgy tanul szavakat – szemben a csimpánzgyerekkel –, hogy egyszerre figyeli a mama tekintetét, a tárgyat és azt a hangot, ami elhangzik (Tomasello és mtsai, 2007). Ennek következtében az embergyerek, ha 3-4 alkalommal találkozik egy szóval, az már passzív szókincsének része lesz. Egy csimpánzgyerek 400-500 alkalommal kell, hogy egy szóval találkozzon ahhoz, hogy rögzítse. Így tehát mi két nagyságrenddel jobbak vagyunk, mint a csimpánzok. Ez a két nagyságrendnyi fölény annak köszönhető, hogy szándékokat tulajdonítunk a másiknak és megpróbáljuk kitalálni, hogy a másik mire gondol.

Michael Tomasello szerint valójában az ember különleges fejlődése az emberré válás során a tekintetolvasásból indul ki, ezt követi egy közös figyelmi rendszer kialakulása, és ez lesz a szótanulásnak és minden különleges emberi társas tevékenységnek az alapja.

Két magyar kutató, Csibra Gergely és Gergely György (2007, 2009, 2001, 2011; Gergely, Egyed és Király, 2007) Tomasellóra is alapozva kidolgozták a természetes pedagógia elméletet. Ennek lényege, hogy az embergyerek és csakis az embergyerek nemcsak gondolatokat és vágyakat tulajdonít az őt körülvevő közegnek, hanem attól el is várja azt, hogy a felnőtt közeg különleges módszerekkel tanítsa őt. Különleges módszeren nagyon egyszerű dolgok értendők, mint például hogy rámutató támpontokat használ, más hangnemben beszél, mutogat és így tovább. Ennek segítségével képes a gyermek arra, hogy a saját, már másfél éves korában meglévő racionális cselekvésértelmezését felfüggeszse, s ha a szülő tanítói helyzetben van, akkor elfogadjuk, hogy önkényes dolgokat tanít. A pszichológusok itt kifinomultan használják az eredetileg Saussure-tól származó

A másokra való figyelés magyarázza az embergyerek rendkívüli szótanulási képességét. Az embergyerek úgy tanul szavakat – szemben a csimpánzgyerekkel –, hogy egyszerre figyeli a mama tekintetét, a tárgyat és azt a hangot, ami elhangzik (Tomasello és mtsai, 2007).

Ennek következtében az embergyerek, ha 3-4 alkalommal találkozik egy szóval, az már passzív szókincsének része lesz. Egy csimpánzgyerek 400-500 alkalommal kell, hogy egy szóval találkozzon ahhoz, hogy rögzítse. Így tehát mi két nagyságrenddel jobbak vagyunk, mint a csimpánzok. Ez a két nagyságrendnyi fölény annak köszönhető, hogy szándékokat tulajdonítunk a másiknak és megpróbáljuk kitalálni, hogy a másik mire gondol.

’önkéntesség’ fogalmát. Azt értik ugyanis önként, hogy olyan viselkedések mintáját is megtanulja a gyerek, amelyet ésszerűen egyébként indokolatlannak tartana. Ha tanítási helyzetben jelenik meg egy érthetetlen kifejezés, akkor azt elfogadja mint egy új tárgy kategóriájának a nevét.

Naiv pszichológia és a nyelvtan

Ez a típusú felfogás, amely a naiv emberképből indul ki, s ennek abból a tagolódásából, hogy vágyakat és vélekedéseket tulajdonító rendszerek vagyunk, nagyon kiugróan megjelenik a nyelvben. Ha az iskolarendszert nézzük, valójában a nyelvtan tanításának kiegészítő mozzanata lehet ezeknek a dolgoknak a tudatosítása.

Tanítjuk a magyar mondatant. Önkényesnek tűnik az, hogy milyen igék képesek például ’hogy’-os szerkezetet vonzani és melyek nem. Ugyanakkor ha ezt elkezdjük elemezni, akkor azt fogjuk találni, hogy a főigék mindig perceptuálisak, pszichológiaiak és verba dicendi típusok.

- (1) Látom, hogy esik az eső
- (2) Tudom, hogy szeretsz,
- (3) * Futom, hogy szeretsz.

Miért nem helyes (3)? Azért, mert itt a ’hogy’-os szerkezet nem a beszélőnek tudást, észlelést, érzést tulajdonító főige mellett áll.

Mikor ezek a szerkezetek egymásba építődnek, akkor a mondatban egyben emeletes tudatelméleteket is teremt, mint (4) mutatja.

- (4a) Kovács tudja, hogy felesége megcsalja.
- (4b) Látom, hogy Kovács tudja, hogy a felesége megcsalja.
- (4c) Te is tudod, hogy látom, hogy Kovács tudja, hogy a felesége megcsalja.
- (4d) Feri nem hiszi, hogy tudod, hogy látom, hogy Kovács tudja, hogy a felesége megcsalja.

Mi történik, mondjuk, egy Shakespeare-drámában, amikor egy konkrét jelenetben ott van Jago, Otello és Desdemona, és negyediknek ott van a néző, aki tudja, hogy Otello nem tudja, hogy Jago mit mondott Desdemonának stb.? Valójában többlépcsős, „emeletes” tudatelméleteink vannak, és az irodalmat és hasonlót, az iróniát, a történetben a csavarokat, de természetesen a becsapást is ez teszi lehetővé.

A nyelvhasználat különlegességei s a stilisztika különösségei, a szó szerinti jelentéstől az iróniáig, gyakran pedig azzal kapcsolatosak, hogy hogyan tesszük „idézőjelbe” ezeket a tulajdonításokat, mint (5) mutatja.

- (5a) De jól nézel ki! – Bók.
- (5b) De jól nézel ki! – Mikor a partner szakadt ruhában jött be, irónia vagy gúnyolódás.

A sajátos tudástulajdonítás problémája megjelenik a magyar szórend tanításában is. Az adott új tagolás, az új információ beszélő-orientált, az adott információ hallgató-orientált jellege, amit már a múlt század közepén Karácsony Sándor is szépen megmutatott, hogy valójában a magyar szórendi variációk érdekes mozzanatai mindig azzal kapcsolatosak, hogy én mint beszélő azzal vagyok elfoglalva, hogy a partner éppen mire gondol. A szórendi változatok tanítása során a naiv pszichológia ismét sajátos segítséget adhat, amivel

rendszerezni tudjuk a látszólag kaotikus szórendi változtatásokat. Az 1970-es években fogalmazta meg Herbert és Eve Clark (1977; Clark, 1997) az 'adott új szerződés' koncepcióját. A beszédben, amikor bizonyos eseményt megformálunk és linearizálunk, akkor a szórendre és a nyomatékra vonatkozó döntéseinkben egy sajátos rejtett szerződés van közöttünk mint beszélőpartnerek között. A legtöbb nyelvben, a magyarban is így van, a mondat elejére kerül az adottnak, ismertnek tekintett információ. A magyarban mindez a pragmatikai megkötés szintaktizálódik, mint (6) mutatja.

- (6a) A rendőr megcsókolta a tűzoltót.
- (6b) A tűzoltót a rendőr csókolta meg.
- (6c) A tűzoltót a rendőr megcsókolta.

És így tovább, legalább hat változatot fel lehet sorolni. Mi a változatok között a pszichológiai különbség? Nem a logikai szerkezet, hanem az, hogy mit tekintek úgy, mint amit a másik tud, és mit tekintek én magam fontosnak, kiemelendő új információnak.

A naiv pszichológia az irodalomban

A naiv pszichológia egész problémája megjelenik az irodalmi szövegekben is, és megjeleníthető a szépirodalom oktatásában is. Elbeszélő példákat sorolok fel, ahol azt próbálom megmutatni, hogy az irodalom-értelmezés hogyan tanítható úgy, mint egy olyan rendszer, ahol mi, olvasók vagy megértők megpróbálunk koherenciát belevinni a szövegekbe, és ezt a koherenciát milyen módon értelmezzük.

Egyszerű példák adhatók arra, hogy a 19. századvégi természet- és humántudományok vagy természet- és szellemtudományok világából jól ismert kettősség, az okok és az értelmezések rendszerének kettőssége valójában az emberi nyelvben és az emberi gondolkodásban elkerülhetetlenül meglévő kettősségek tükröződése. A természeti folyamatokat általában okok, az emberi folyamatokat célok és indokok keretében értelmezzük. Az irodalmi elbeszélés megértése tulajdonképpen ennek a kettősségnek, a fizikai okozás és az indokok egymás mellé rendelésének kettősségét mutatja be.

- (7) Feri az íróasztalnál üldögélt. Leesett a tintatartó az asztal széléről. Feri földhöz vágta a tollat.

Ha a tintatartós és a tollas mondatokat „Miért?” kérdéssel kísérjük olvasás közben, a tintatartónál a válasz valami olyasmi lesz, hogy mert síkos volt az asztal, a tollnál meg valami olyasmit kapunk, hogy mert dühös volt.

Vagyis a fizikai eseményekre egy oksági, az emberi eseményekre egy indokokat felvonultató teleologikus rendszert használunk. A megértés során ezeket azonosítjuk. Mi a saját kutatásainkban (Pléh, 2014) azt mutatjuk ki, hogy valójában ez a világos oksági láncolat kettős. Egyszerre van benne fizikai okozás és indokok révén történő szándék-tulajdonító értelmezés.

Bruner ebből a kettősségből (okok és indokok, magyarázat és megértés kettősségéből) kiindulva kétféle megismerési módot hirdető felfogást is kialakított, nagyon hasonlóképpen ahhoz, amit a történetfilozófia kapcsán Gyáni Gábor emlegetett, s amelyeket Bruner narratív és elméleti hozzáállásnak nevez, mint az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. Bruner (1990, 2005) felfogása a két megismerési módról

Megismerési mód	Narratív	Elméleti-paradigmatikus
Szerveződés	idői, szekvenciális, cselekvéses	időtlen, kategorikus, alárendelő
Szövegbeli megfelelő	történet: szándék-teleológia	leírás: hierarchia-viszonyok
Eszménye	egyesítség, epizódok	személytelen érvényesség
Beágyazottság	személyi és társas	kontextusmentes törekvés

Az egyik, a narratív mód, emberorientált és célorientált és időileg szerveződött; a másik időtlen, kategorikus, személytelen érvényességű, kontextus-mentes és így tovább. Az irodalom természetesen az elsőbe tartozik. Sok író és irodalomelmélet-író is észrevette, hogy valójában a prózairodalomnak, különösen a regényirodalomnak, ebben az értelemben sajátos affinitása van az ember naiv racionalitásának értelmezéséhez. A régi regényírók – mondja Kundera (1992, 78. o.) – „a cselekvést racionálisan megragadható indokok keretében értelmezik, ahol a cselekvés mindig új cselekvést vált ki. A kaland nem egyéb, mint cselekedetek világos oksági láncolata.” David Lodge (2002), a kiváló regényíró és irodalomelmélet-művelő azt hirdeti, hogy ebből a szempontból valójában a regény világa három különböző síkot ad. Egy regényben három különböző sík van: a külső cselekvések szintje, a belső tervek szintje és az érzések szintje. E három szint egymásra való reflexiója adja meg a klasszikus irodalom sajátos egységét.

Az iskolában ezeknek a síkoknak az érdekességét lehetne az értelmező irodalomtanításban hasznosítani (Arató, 2014). A cselekvések, a belső tervek és az érzések szintjének egymásra vonatkoztatása sokat tanít arról a pszichológus szemével, hogy milyen komplexek vagyunk mi emberek. Ennek Lodge értelmezésében van egy kultúrtörténeti mozzanata is. Az európai kultúrában a regényirodalom megjelenésével új fordulatot vesz a narratív típusú önreflexió kibontakozása. Individualizáljuk az eleve meglévő narratív személyiségfogalmat.

Természetesen a modern irodalom tanítása során számtalan lehetőségük van a tanároknak, hogy megmutassák, hogy ez a Kundera által emlegetett racionális lánc, ahol okok és indokok rendszerében látjuk a hősök cselekedeteit, hogyan bomlik fel. Hogyan bomlik fel élményekké és emlékekké (Proust), hogyan bomlanak fel a szerepek (Musil), hogy tűnik el a szándékos cselekvés logikája (Joyce, Gide, Camus). Meg lehet mutatni azt, hogy az irodalmi, elbeszélői modernitás ilyen értelemben a hagyományos és az ember önképében olyan nagy szerepet játszó sémának a felbomlása.

Ennek a modernizációnak az értelmezésében pszichológiai viták is vannak, nemcsak irodalmi kánon-viták. Három tábor alakult ki. Az egyik tábor Steven Pinker (2002) nevéhez köthető. Ez a kognitív pszichológiában igen avantgárd szerző irodalmi s művészeti ízlésében igen modernizáció-ellenes. Szerinte a modern irodalom valójában kukába való, mert az ember eredeti motivációinak kultivációját mint a művészet egyetlen lehetséges célját elveti a formai újításokkal. Személtládába való, mert a művészet úgy általában véve sem jó semmire. A másik felfogás, Goffrey Miller (2006) felfogása szerint, a művészet és az irodalom egyaránt udvarlásra való. Harmadikként Brian Boyd (2009) viszont azt mondja, hogy a művészet: gyakorlás, állandó játék. Játék, nem egyszerűen a virtualitásokkal, hanem az emberi cselekvés lehetséges mintázataival. Ennek megfelelően mutat be Boyd izgalmas értelmezést arról, hogy az emberi cselekvésre vonatkozó reprezentációt hogyan növeli a művészet és hogyan növeli az irodalom oktatása. Hogyan csempészik be pl. az *Odüsszeia* értelmezésébe az emberi motivációs rendszerek és a gondolat-tulajdonítás elemzését.

Mi is akkor a pszichológia helye a közoktatásban?

Visszatérve arra, amiről már esett szó, hova vezet mindez arra nézve, hogy mi legyen a pszichológiának a helye a közoktatásban?

Szerintem az egyik helye a tanárképzésben van; mégpedig részben a szaktanárok képzésében a modern pszichológiáról és a modern pszichológiával, másrészt azonban a pszichológiatanárok képzésében is. Sokan beszéltek már arról, hogy most egy újra-integrációja folyik a tanárképzésnek. E keretben érdemes újra megfontolni, hogy legyen pszichológiatanár szak.

A pszichológia megjelenítése izgalmas kutatási témaival az önképzőkörökben. Lelki jelenségek és az agyászati kapcsolata, az individualitás, a szexualitás és az emberi kapcsolatok ugyancsak javarészt egy önképzőkori biopszichológiára tartoznak.

A naiv emberismeret pszichológiai tartalmainak becsempészése viszont ezek mellett a közoktatásban központi szerepet játszó irodalom és nyelvészet, vagy mondjuk így: anyanyelvi oktatás részévé tudja tenni a pszichológiát.

Irodalomjegyzék

- Arató László (2014): Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó meta-teória az irodalomtanításnak? *Iskolakultúra*, 24. 5. sz. 91–98.
- Boyd, B. (2009): *On the origin of stories. Evolution, cognition, fiction*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bölcsek Tanácsa (2009): *Szárny és teher*. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcsek Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése. Budapest.
- Bruner, J. (1990): *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bruner, J. (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum, Budapest.
- Clark, H. (1997): Áthidalás. In: Pléh Csaba, Siklaci István és Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Osiris, Budapest. 389–400.
- Clark, H. és Clark, E. (1977): *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. Harcourt, New York.
- Csibra Gergely és Gergely György (2007): Társas tanulás és társas megismerés. A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62. 5–30. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.1.2](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.2)
- Csibra, G. és Gergely, Gy. (2009): Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13. sz. 148–153. DOI: [10.1016/j.tics.2009.01.005](https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005)
- Csibra, G. és Gergely, Gy. (2011): Natural pedagogy as an evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 366. sz. 1149–1157. DOI: [10.1098/rstb.2010.0319](https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319)
- Csibra Gergely és Gergely György (2007, szerk.): *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai, Budapest.
- Danziger, K. (1990): *Constructing the subject*. Cambridge University Press, New York.
- Donáth Péter (2007): *Adalékok Nagy László pályájához*. Trezor, Budapest.
- Gergely Görgy, Egyed Katalin és Király Ildikó (2007): A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62. 107–125. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.1.5](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.5)
- Kiss Szabolcs (2005): *Elmeolvasás*. Új Mandátum, Budapest.
- Kornis Gyula (1911): *Elemi pszichológiai kísérletek*. Franklin, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1999): *Pszichológus az iskolában*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Kovács, Á. M., Téglás, E. és Endress, A. D. (2010): The social sense: Susceptibility to others' beliefs in human infants and adults. *Science*, 330. sz. 1830–1833. DOI: [10.1126/science.1190792](https://doi.org/10.1126/science.1190792)
- Kundera, M. (1992): *A regény művészete*. Európa, Budapest.
- Lénárd Ferenc (1960): *Pszichológia a gimnáziumok IV. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lodge, D. (2002): *Consciousness and the novel*. Penguin Books, London.
- Magyar Tudományos Akadémia (1976): *Állásfoglalás és ajánlások a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére*. MTA, Budapest.
- Miller, G. (2006): *A párválasztó agy*. Typotex, Budapest.

Nemzeti Alaptanterv. Melléklet a 110/2012-es Kormányrendelethez. (2012) *Magyar Közlöny*, 66. sz. 10 639–10 847.

Pinker, S. (2002): *The blank slate. The modern denial of human nature*. Penguin Books, New York.

Pléh Csaba (2009): A korai magyar kísérleti pszichológia és a nagyvilág: Révész Géza emlékére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 464–495. DOI: [10.1556/mpszle.64.2009.3.2](https://doi.org/10.1556/mpszle.64.2009.3.2)

Pléh Csaba (2011): Karácsony Sándor nyelvfelfogása és a mai pszicholingvisztika. *Iskolakultúra*, **21**. 8–9. sz. 134–145.

Pléh Csaba (2014): Szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika. I. kötet*. Akadémiai, Budapest. 287–338.

Porkolábné Balogh Katalin és Szitó Imre (2004): *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése*. Argumentum Kiadó, Budapest.

Séra László, Oláh Attila és Komlósi Annamária (1980): *Általános pszichológia. Az óvónői szakközépiskolák II. osztály számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. és Moll, H. (2007): A szándékok megértése, közös szándékok. A kulturális gondolkodás gyökerei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **62**. 61–105. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.1.4](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.4)